Rok III. Warszawa, 30 listopada 1925 r. № 8

PRACA SZKOLNA

DODATEK MIESIĘCZNY DO „GŁOSU NAUCZYCIELSKIEGO" POŚWIĘCONY SPRAWOM PEDAGOGICZNO-DYDAKTYCZNYM W ZWIĄZKU Z PRAKTYKĄ SZKOLNĄ

WYNIK KONKURSU „PRACY SZKOLNEJ".

na temat: „TYGODNIOWY ROZKŁAD ZAJĘĆ W ODDZIAŁACH POŁĄCZONYCH ZE SZCZEGÓLNEM UWZGLĘDNIENIEM ZAJĘĆ CICHYCH".

W Nr. 2-im „Pracy Szkolnej", z dn. 28 lutego r. b., ogłoszony został na powyższy temat konkurs z terminem oznaczonym na dz. 1-go maja. Ponieważ w terminie tym nadesłano zaledwie dwie prace, przeto termin został przedłużony do dn. 15-go sierpnia. W drugim terminie nadesłano jeszcze jedną pracę, ogółem zatem konkurs dał w wyniku trzy prace.

1-a praca opatrzona godłem Szarota.
2-a „ „ „ Erwin.
3-a „ „ „ Bartnik.

Sąd konkursowy w osobach p.p.: M. Librachowej, Z. Piotrowskiego, Fr. Pokrzywy i J. Włodarskiego, *) po rozpatrzeniu nadesłanych prac, zdecydował na posiedzeniu z dn. 10 listopada przyznać *nagrodę drugą* autorowi pracy oznaczonej godłem Szarota. Po otwarciu koperty stwierdzono, iż nagroda ta przypadła p. St. Pacuszko, nauczycielowi w Stanisławowie II (woj. Łódzkie).

Sąd konkursowy uznał, że żadna z trzech nadesłanych prac nie odpowiada całkowicie wymaganiom konkursu i dlatego pierwsza nagroda wcale nie została przyznana. Prace nie nagrodzone mogą na żądanie autorów być im zwrócone. *Redakcja.*

POMOCE NAUKOWE.

(Dokończenie).

Mamy więc już w XVII w. pewien zasób pomocy naukowych w postaci: maszyn do czytania, modeli, miedziorytów, map, zbiorów przedmiotów naturalnych, jak minerały i próbki przemysłu. Są nawet pomoce przeznaczone do rąk dzieci, mające charakter narzędzi pracy, np. cyrkle, kątomierze, linjały. Ogólnie biorąc, większość tych środków pomocniczych ma charakter demonstracyjny, wszyscy metodycy podkreślają zgodnie, że służą

*) P. F. Tołwińska udziału w ocenie prac przyjąć nie mogła z powodu przeniesienia się na prowincję.

one do *pokazywania i nazywania.* Ten demonstracyjny charakter pom. nauk. utrzymuje się przez czas długi a nawet coraz wyraźniej się krystalizuje, na co wpływa z jednej strony ciągle utrwalająca się zasada poglądowości, z drugiej—udoskonalenia techniczne produkcji fabrycznej, które pozwalają wykonywać w dużych ilościach i po niskiej cenie takie przedmioty, jak modele i obrazy i ułatwiają zaopatrywanie w nie szkół. Ta łatwość produkcji i przystępność cen zaciąży z czasem na ogólnym charakterze pom. nauk. i doprowadzi do tego, że przedmioty rzeczywiste wyrugowane będą przez sztuczne ich odtworzenia i wizerunki; zjawią się więc niebawem zamiast miar i wag rzeczywistych obrazy ścienne przedstawiające miary i wagi, zamiast monet rzeczywistych obrazy, przedstawiające monety i t. p.

Nowy pogląd na charakter pom. nauk. w przeciwstawieniu do charakteru demonstracyjnego, wprowadza dopiero nowoczesny kierunek szkolnictwa, znany pod nazwą: „Szkoły pracy". Kierunek ten nie zjawił się nagle i nie skrystalizował się odrazu, lecz żłobił sobie drogę wolno i zmudnie a nieznacznie w okresie najsilniej rozwiniętej „poglądowości" w pierwotnem, ciaśniejszem tego słowa znaczeniu. Tak zw. „szkoła pracy" rozwija się dzisiaj na tle sprzyjających stosunków ekonomiczno - społecznych, na podstawie przesłanek teoretycznych, przygotowanych przez nowe kierunki psychologji i teorji poznania, lecz pierwsze jej przejawy i zapowiedź zjawienia się, kiełkują oddawna u różnych teoretyków i praktyków wychowania.

Bürger, w książce swojej p. tyt.: „Arbeitspädagogik" dowodzi, że zasada pracy jako czynnika wychowania, teoretycznie jest równie stara jak cała pedagogika, nie znalazła tylko dla siebie odpowiedniego podłoża ani w okresie średniowiecza, ani w okresie humanizmu i dopiero zwrot ku realizmowi stanowi dla niej grunt odpowiedniejszy, w który udaje się jej powoli zapuszczać korzenie.

Wyraźne próby zastosowania zasady pracy jako czynnika kształcącego znajdujemy już w początkach XVIII w. w szkole *Franckego w Halli.* W godzinach wolnych od nauki uczniowie pracują w ogrodzie i w warsztatach, uczą się introligatorstwa, tokarstwa, szklarstwa (szlifowania szkła), wyrabiają pudełka, kasetki, szafeczki, apteczki podróżne, bryły geometryczne, wprawniejsi wyrabiają postumenty i podstawy do przyrządów fizycznych.

Ten sam kierunek zaznacza się wyraźnie w szkole *Salcmanna w Schnepfenthalu:* „wyrabianie i sporządzanie przez dzieci zabawek a następnie narzędzi i przyrządów, mówi Salcmann w „Książce Mrówki", jest rzeczą tak przyjemną i pożyteczną, że polecać je trzeba w każdym zakładzie wychowawczym". W Schnepfenthalu stosowano też wszystkie te zajęcia ręczne, które uprawiane były w szkole Franckego w Halli. *Kindermann,* organizator początkowego nauczania w Czechach, uważany za twórcę szkolnictwa zawodowego, zapatruje się na pracę ręczną, jako na czynnik kształcenia charakteru i podniesienia poziomu moralnego w społeczeństwie. Napotyka on w swej pracy organizacyjnej na niebywałe trudności; nie było środków materjalnych na wyposażenie szkół w konieczne środki pomocnicze, nie było odpowiedniego pomieszczenia dla warsztatów, brakowało wzorów, brakowało wyszkolonych odpowiednio nauczycieli. W r. 1776 organizuje Kindermann pierwszą szkołę, w której praca ręczna połączona zostaje z nauczaniem, a w r. 1788 szkół takich było już około 200-u. W ścisłym związku z tym kierunkiem pozostaje również *Froebel,* który cały swój system konstruuje na podstawie wrodzonej dziecku ruchliwości i upodobania do działania. Tak zw. „dary Froebla" przeznaczone do rąk dziecka są to właściwie materjały, z których dziecko czynnie korzysta i któremi wciąż operuje; brak tu tylko jeszcze czynnika samodzielności, gdyż w systemie, pomyślanym przez Froebla, dziecko pozostaje pod ciągłą komendą wychowawczyni, która czynnościami jego bezustannie kieruje.

Wiek XIX wreszcie przynosi z sobą cały splot czynników pierwszo-

rzędnego znaczenia dla pomyślnego rozwoju szkoły pracy. Rozwój wielkiego przemysłu fabrycznego, wzrost liczebny klasy pracującej i wzrost jej znaczenia społecznego przez udział w życiu społecznem i politycznem, poszanowanie dla pracy jako dla źródła dobrobytu społecznego — oto jedna kategorja wpływów, działających na szkołę pracy. Są pozatem i inne. Nowe kierunki w psychologji, a mianowicie: woluntaryzm Wundta i szkoły jego, znajdują oddźwięk w pedagogice; zjawia się wyraźne dążenie do kształtowania i rozwijania woli jako czynnika charakteru, dążenie przeciwstawiające się jednostronnemu intelektualizmowi. Ponieważ objawy woli wyrażają się w ruchach, przeto postrzeżenia i wyobrażenia ruchowo - mięśniowe nabierają specjalnego znaczenia. Należy kształcić je, rozwijać i oprzeć na nich czynne poznanie; rozszerza się więc zasada poglądowości, rozumiana dotąd wyłącznie w sensie „oglądania", a więc posługiwania się postrzeżeniami wzrokowemi. Rozszerzona odtąd zasada poglądowości zmierzać będzie ku aktywnemu wytwarzaniu wyobrażeń dziecka przez czynny jego współudział w zdobywaniu wiadomości i umiejętności. Szkoła pracy powstaje zatem jako złożona bardzo synteza różnorodnych czynników. a jakkolwiek nie jest ona bynajmniej jednolita i wyróżnić w niej można kilka odmiennych kierunków, jednakże bez względu na kierunek, wspólną jej jest zawsze zasada czynnego współudziału dziecka w zdobywaniu wiadomości, praca samodzielna jest główną zasadą metodyczną, na której ma się oprzeć nauczanie. Praca wymaga materjałów i narzędzi, przekształca się więc zasadniczo pogląd na charakter warsztatu szkolnej pracy. Pomoce nauk., służące do demonstracji, do „pokazywania" usunięte zostaną na plan dalszy, rozszerzy się natomiast znacznie zasób pom. nauk., przeznaczonych do rąk dziecka. Klasa, która była dotąd miejscem wykładu, ilustrowanego „okazem", zmienia się na pracownię, w której dzieci same czynnie obserwują i obserwacje sprawdzają za pomocą doświadczeń: zamiast dużego liczydła, zjawiają się liczmany, któremi samo dziecko operuje, zamiast obrazka sosny daje się dziecku do ręki gałązki i owoce sosny, zamiast modelu kwiatu lub pojedyńczego jakiegoś „okazowego" kwiatka, daje się każdemu dziecku kwiat do ręki, zamiast jednego przyrządu fizycznego, za którego pomocą nauczyciel robi wobec klasy doświadczenie, daje się dzieciom odpowiednią ilość przyrządów prostszych, któremi operują same dzieci. Uznanie kształcącego wpływu samodzielnej pracy dziecka posuwa dalej jeszcze w tym samym kierunku reformę pomocy naukowych: najlepiej i najdokładniej pozna dziecko to, co wykonało samo. a więc *dzieci* zrobią model chaty czy podwórka wiejskiego, *dzieci* wykonają relief, *dzieci* skonstruują przyrządy do doświadczeń, *dzieci* wreszcie same szukać będą okazów i gromadzić zbiory przedmiotów naturalnych. Ponieważ do wykonania tych przedmiotów potrzebne są *materjały i narzędzia*, powstaje zatem kategorja pomocy nauk. organicznie ze szkołą pracy związanych i z punktu widzenia jej potrzeb niezbędnych.

Linje rozwojowe pom. nauk. i ich ogólne kierunki wyraźnie się więc zaznaczają: zmierzają one od pom. nauk. o przeznaczeniu demonstracyjnem do pom. nauk., przeznaczonych do rąk dziecka, od sztucznych okazów do okazów naturalnych, lepiej nadających się do analizowania i gromadzonych przez dzieci, od sztucznych przedmiotów, dostarczonych dzieciom w formie gotowej, do okazów przygotowanych przez dzieci, wyrobionych samodzielnie przez uczniów.

Dzisiejszy całkowity zasób pomocniczych środków nauczania składa się więc jakgdyby z pewnych uwarstwowień, jak pokłady geologiczne, gdybyśmy mogli dokonać jakiegoś przekroju tej formacji szkolnej, dostrzeglibyśmy w niej coś w rodzaju pokładów historycznie starszych i nowszych: w starszych znajdzie się zwykle zapowiedź i możliwość zjawienia się nowego kierunku, w nowszych natomiast zawsze odnaleźć można wspomnienia, naleciałości i wpływy kierunków dawniejszych. Często bardzo czynniki

uboczne, pozaszkolne, sprzyjają wyraźnie rozwojowi pewnego typu pomocy nauk. lub też rozwojowi temu stawiają przeszkody; tak np. taniość wyrobów fabrycznych przed wojną wpłynęłą poniekąd hamująco na rozpowszechnie pom. nauk. naturalnych na korzyść — sztucznych; obrazy i okazy stały się właściwie podstawową zasadą zaopatrywania szkół w pomocnicze środki nauczania. Sprzyjała temu również rutyna nauczycielstwa, wyrobiona przez długoletnie przyzwyczajenia, oraz pewne wygody związane z dawnemi środkami uzmysłowienia, nie ulega bowiem wątpliwości, że łatwiej jest kupić lub nawet wypożyczyć obraz sosny, niż starać się rok rocznie o świeże gałęzie, nasiona i owoce w ilości potrzebnej dla całej klasy. Odwrotnie zupełnie działa urok nowości ; bezkrytyczne hołdowanie modzie; zmierzając w tym kierunku, dochodzi się np. do fabrykowania przez dzieci przyrządów fizycznych wykonanych tak niedołężnie, że nie mogą one służyć do zrobienia żadnego doświadczenia, albo usiłuje się nagiąć dawne sztywne formy do nowych wymagań metodycznych; temu usiłowaniu przypisać należy np. projekt posługiwania się w klasie 10-ma okazami wypchanych ptaków lub zwierząt, zamiast, jak dotychczas to robiono — jednym.

Przystępując do racjonalnego i celowego zaopatrzenia szkoły w pomoce naukowe, przyjąć należy pod uwagę wszystkie podkreślone wyżej tendencje i kierunki, oraz poprzeć świadomie tendencje zgodne z duchem nowoczesnej metodyki, do której należy przyszłość szkolnictwa.

M. Librachowa.

Nauka języka polskiego w klasie VII.

Jakkolwiek przyznać musimy, że od czasu istnienia naszej publicznej szkoły powszechnej wzmaga się stale wśród nauczycielstwa zainteresowanie zagadnieniami wychowawczemi i metodycznemi, że w licznych już czasopismach pedagogicznych samo nauczycielstwo głos zabiera i dzieli się swem doświadczeniem, jednakże dużo jest jeszcze spraw metodycznych niedość omówionych i wyjaśnionych. Należy do nich nauczanie języka polskiego w klasie VII.

Słusznie powiada kol. Słaszewski w piśmie Komisji Z. P. N. S. P. na wojew. łódzkie „Szkoła i Nauczyciel", że: „o tem, jak pracować nad literaturą ojczystą w kl. VII szkoły powszechnej wogóle mówi się u nas za mało. Brak nam odpowiednich opracowań zarówno teoretycznych, jak praktycznych. Istniejące metodyki języka polskiego wszelkie zagadnienia, związane z nauką języka ojczystego, omawiają bardzo szczegółowo, lecz rozważania swe urywają, gdy dochodzą do kl. VII szkoły powszechnej".

W sprawozdaniu z ankiety w sprawie metodyki języka polskiego, pomieszczonem w N-rze 4 „Ruchu Pedagogicznego", skarży się autorka, że „materjału z klas wyższych (VI—VII) niewiele, kilka lekcyj zaledwie..."

O trudności tego zagadnienia świadczy i to, że wizytatorowie szkół zwracają wiele uwagi i na wyczerpanie programu i na sposób nauczania języka polskiego w kl. VII. Wyrobiło się wogóle przekonanie, że jest to Scylla i Charybda, której przebycie jest najlepszą miarą uzdolnień nauczycielskich.

Brak wszelkich wskazówek stanowi poważną trudność w pracy, szczególniej przy braku sił wykwalifikowanych (nie „patentem", lecz wiedzą!!), braku książek i t. p. A przytem „program" jest nielada orzechem do zgryzienia! Zdaje mi się, że jednak gościnne łamy „Pracy Szkolnej" mogłyby choć w części zaradzić złemu, gdyby koledzy (anki), mający w tym kierunku doświadczenie, zechcieli się niem z innymi podzielić.

Taka wymiana myśli byłaby może najlepszą metodą, bo szerokich

założeń teoretycznych mamy dosyć, natomiast realnych wskazówek bardzo niewiele.

Trudność pracy w kl. VII polega nietylko na braku jakiegoś podręcznika metodycznego, ale leży też w ogólnikowości i nierealności samego Programu ministerjalnego. W szczegółowem omówieniu programu na kl. VII zauważyć musimy, że cel nauki języka polskiego, podany na początku tegoż Programu, zasuwa się w cień — pozostają bowiem dwa ostatnie tylko punkty: 4. „Wzbudzenie zamiłowania i wyrobienia uzdolnienia do czytania, jako środka kształcącego umysł i serce" — i 5. „Wzbudzenie świadomej miłości języka ojcz." W uwagach metodycznych Programu niezbyt jasno występują przed nami drogi do tych celów wiodące, chociaż w związku z innemi klasami i przedmiotami zarysowują się znacznie wyraźniej. Jeden tu wysunąć da się tylko wniosek, ten mianowicie, że autorowie Programu liczyli tak dalece na osiągnięcie celu nauki języka polskiego w ciągu 6 lat, że na 7-ą klasę zostawili tylko zapoznanie się z literaturą polską od w. XII, z kilku obrazami z dziejów kultury polskiej, — co wraz z nauką wierszy i wypracowaniami nie będzie bezwzględnie stanowiło dalszego ciągu pracy 6-u lat poprzednich. Widoczną jest tu nieszczęsna idea „czapki", jaką miała być kl. VII dla szkoły powsz.

Podanie jakiegoś planu szczegółowego czy schematu lekcyj języka polskiego w kl. VII byłoby rzeczą zupełnie złą. Po pierwsze dlatego, że wszelkie wogóle szczegółowe plany mijają się z celem, gdyż dla nauczyciela, dobrze rozumiejącego swe zadania, są zbyteczne a dla młodego czy nie umiejącego sobie dać rady są niebezpieczne, ponieważ stosowane bezwzględnie, więcej przyniosą szkody, niż pożytku.

Należałoby zatem podzielić się doświadczeniem swojem w kierunku zakresu (co i w jakim czasie ujęto) i jakości — jak uczono i jak młodzież z nauki korzystała. Uczyłam języka polskiego w kl. VII przez 5 lat z rzędu, a jednak żaden rok nie był powtórzeniem poprzedniego. Z tego jednak na zasadzie doświadczenia dałoby się utworzyć jakieś ogólne określenie tego zakresu. Bo że zakres ten nie może być takim, jak go ujmuje Program — to jasne. Program podaje, jak wiemy, cały kurs historji literatury polskiej na podstawie lektury, co obejmuje całe dzieła i wyjątki i stanowi bardzo pokaźny bagaż lektury, że wspomnę tylko rzeczy najobszerniejsze, jak: Grażyna, Pan Tadeusz, Stara baśń, Trylogja etc. etc. Kto wogóle (prócz autorów „Programu") uwierzy w to, by dzieci w jednym roku z korzyścią przeczytać to mogły?

Jakkolwiek dziecko, opuszczające szkołę powszechną, powinno znać najcelniejsze utwory piśmiennictwa polskiego i najważnieszych narodowych pisarzy, to jednak przeznaczać tego wyłącznie na kl. VII nie należy. Część więc materjału, przeznaczonego na kl. VII, można łatwo i z korzyścią przerobić wcześniej, w klasie V i VI. Ażeby to osiągnąć, trzeba raz stanowczo zerwać z metodą „przerabiania wypisów", czy też „czytanek", „książek do czytania" i t. p. Dotąd bowiem u nas niemal wyłącznie panuje ta właśnie metoda i nieliczne bardzo są od niej odchylenia. Stale i zawsze: odczytanie — objaśnienie — opowiadanie — i na tem koniec najczęściej (patrz wspomniane sprawozdanie z ankiety). Tymczasem już na tychże samych czytankach dostrzec możemy, że dzieci chętnie czytają rzeczy dłuższe, skończone, że zastanawiają się głęboko nad treścią, a nawet stylem. Toż dzieci w kl. IV czy V doskonale poznają styl Konopnickiej, Reymonta, Dyakowskiego czy Prusa! Jest to wskazówką, że można z niemi z korzyścią pracować nad literaturą ojczystą, nie czekając kl. VII! Przypominam sobie, że w r. 1912 lub 1913 dr. H. Rowid w „Ruchu Pedagogicznym" omawiał swoje doświadczenia w kl. (zdaje mi się) III, w której zarzucił „książkę do czytania" a dobierał odpowiednie książeczki dla dzieci. Konieczność stworzenia literatury dziecięcej zdawna jest uznana, tymczasem

jednakże, zanim się ją stworzy, radzić sobie należy inaczej: zarzucić bezwzględnie system „przerabiania" 100 czy 200 czytanek w roku! Szczególniej w klasach wyższych należy zwracać uwagę i na właściwości utworu i na osobę autora, a robić to możemy na podstawie tych samych czytanek z „Wypisów" czy „Książki do czytania". Niepodobna bowiem zgodzić się z tem, by np. (jak mówi wspomniany wyżej autor) z objaśnieniem pytania retorycznego czekać do kl. VII i zająć się niem przy „Hymnie do Boga" Kochanowskiego! Spotkamy bowiem wiele takich pytań retorycznych już znacznie wcześniej i przecież pominąć ich milczeniem nie możemy. To samo odnosi się i do pewnych wiadomości o samym autorze. Toż jeśli czytam któryś Tren w kl. V lub VI (a są zazwyczaj pomieszczone w Wypisach), to muszę zająć się i autorem i genezą!

Czyż więc zamiast brać taką ogromną liczbę czytanek w roku, nie lepiej będzie przeczytać ich niewiele, a natomiast wziąć kilka utworów większych. W tym kierunku zresztą zwracają się niektóre nowe wydania Wypisów. Tak np. Galle w swoich Wypisach na kl. III gimn. podaje „Katarynkę" Prusa, „Siteczko" Orzeszkowej, „Banasiową" Konopnickiej, „Do swego Boga" Żeromskiego, które jako utwory skończone dają nieporównanie więcej korzyści od wszelkich czytanek, nie przekraczając rozmiarami niektórych czytanek.

Traktować zaś należy wszystkie jako lekturę, służącą do rozwoju umysłu i w szczególności mowy polskiej, następnie do nabycia umiejętności czytania.

Dla ilustracji, jak w niższych klasach można pracować, by ująć nieco materjału z programu kl. VII, a jednocześnie do niej przygotować podaję kilka notatek z mego dziennika lekcyjnego:

Klasa V. 3 lekcje, oparte na „Wypisach" Boguckiej-Niewiadomskiej".

Lekcja I. „Zachód słońca" Mickiewicza.

1) Czytanie nauczycielki.
2) Objaśnienia językowe i frazeologiczne (np. murawa, rąbkowy i t. d.).
3) Wrażenia uczniów (swobodne mówienie).
4) Na czem polega piękno tego utworu?
5) Środki artystyczne.
6) Ćwiczenie pisemne: a) jakich barw użyćby trzeba do odmalowania tego zachodu słońca, b) użyć powyższych przymiotników, jako przydawek w zdaniach.
7) Ćwiczenie w pięknem czytaniu.

L. II. „Wschód słońca" Mickiewicza.

1) Czytanie nauczycielki.
2) Objaśnienia słownikowe i frazeol. (wezgłowie, grot, zmogły, rubin, topaz krwawi się w rubin i t. p.)
3) Analogja z poprzednim utworem.
4) Środki artystyczne.
5) Dzisiejszy wschód słońca (porównanie, jako swobodne mówienie).
6) Ćwiczenie pism: zmienić znaczenie rzeczywiste na przenośne, np. rubinowa brosza, rubinowe promienie i t. d. i ćwiczenie w czytaniu.
7) Przypomnienie innych utworów tegoż autora („Chmury", „Powrót taty" i in.).
8) Zadanie pracy domowej na okres 1 tygodnia: „Co wiem o Mickiewiczu". Jest to praca, polegająca na tem, że dzieci szukają źródeł i po tygodniu każde z pewnym dorobkiem przychodzi na lekcję.

L. III. O Mickiewiczu.

1) Powtórzenie wierszy (Wschód i zachód słońca).
2) Co wiem o Mickiewiczu? Sprawozdanie z pracy domowej.
3) Czytanie z „Wypisów" „Kto był Mickiewicz?" jako dokończenie.

W tejże samej klasie czytałam „Niemczaków" na 3-ch lekcjach. Lekturę tę opracowałam z dziećmi na kilku lekcjach w następujący sposób:

L. I. 1) Czytanie.
2) Objaśnienie językowe.
3) Stosunki rodzinne i finansowe „dziadka".
4) Stosunki społeczne w nowelce w części I: dwór polski „pan" analogja do stosunków dzisiejszych.
5) Malcy, ich osoby, zachowanie się.

L. II. Ciąg dalszy.
1) Czytanie.
2) Objaśnienie.
3) Stopniowe zmiany w zachowaniu i wyglądzie chłopców.
4) Upór dziadka.
5) Ćwiczenie: co robiłem w czasie wakacji?

L. III. Dokończenie.
1) Czytanie.
2) Objaśnienie.
3) Jak objawiła się „polska krew" w Niemczaku?
4) Następstwo faktów (krótka treść).
5) Charakterystyka dziadka i dzieci.
6) Autorka — co juz dzieci znają tej autorki? (Chodziły tu Niemce, Nie rzucim ziemi, Kurta i t. d.) Co je najwięcej zajmuje? i t. d.
7) Ćwicz. pisemne. Dlaczego lubię utwory M. Konopnickiej?

(C. d. nast.) *J. Kurasiowa.*

W sprawie przyczynków do nauki o wychowaniu.

Pedagogika czyli teorja wychowania poucza nas co robić należy, aby osiągnąć cel pewien, który możemy nazwać ideałem wychowawczym; spogląda ona na wychowanie pod kątem widzenia tego — co być powinno.

Niezależnie jednak od tego, czem powinno być wychowanie, istnieje ono jako pewna rzeczywistość. Wychowanie młodego pokolenia narzuca się jako konieczność biologiczna i społeczna pokoleniu dorosłemu. Innemi słowy, zawsze i wszędzie rodzice wychowują swe dzieci, najczęściej nie wiedząc nic zgoła o istnieniu jakiejś teorji wychowania. Rzeczywstość ta mało jest znana; stwierdzamy w potocznej rozmowie, że dzieci są źle wychowane, dobrze wychowane, wyrażamy się niekiedy, że są wogóle „nie wychowane" (co jest oczywiście tylko zwrotem retorycznym), wreszcie podkreślamy różnice wychowania, mówiąc że: inne jest zupełnie wychowanie dzieci rodzin zamożnych, mieszczańskich, inteligenckich, robotniczych, chłopskich i t. d. i t. d. Nie wychodzimy jednak dotychczas nigdy poza tego rodzaju ogólniki; teorja wychowania w poszukiwaniu ideału wychowawczego

wciąż precyzuje cele, uzgadniając je ciągle z wymaganiami czasu, dobiera i poleca najodpowiedniejsze środki, a wychowanie jako wytwór życia społecznego kroczy swoją, nieznaną nam wcale drogą. Między pedagogiką a wychowaniem jest głęboka przepaść, może większa niż między jakąkolwiek inną teorją i odpowiadającą jej dziedziną praktyki. Dla nauczycieli wychowawców byłoby rzeczą ciekawą i pożyteczną dokładniejsze poznanie tej rzeczywistości wychowania jako wytworu warunków życia społecznego. Jak każdy wytwór życia społecznego wychowanie podlegać może badaniu; można je obserwować i opisywać. Biorąc pod uwagę całokształt warunków bytowania rodziny, scharakteryzować można objektywnie *ideologję* wychowawczą rodziców oraz ich *wychowawczą obyczajowość. Ideologja wychowawcza* wyraża się w myśli rodziców o przyszłości dziecka, w świadomem z ich strony dążeniu do pokierowania tą przyszłością, do stworzenia ram życia lub do ich przekazania. Ideologja ta rozwija się i narasta zależnie od stopnia kultury materjalnej i duchowej; u ludzi wykształconych i uświadomionych posiada zakres szeroki, obejmuje pogląd na wartości duchowe w najszerszem tego słowa znaczeniu, wartości, które rodzice pragną widzieć we własnych dzieciach.

Przy niskim poziomie kultury, przy słabym rozwoju umysłowym ideologja wychowawcza rodziców zwęża się i ubożeje; wyraża się poprostu w ogólnikowem: „chciałbym, żeby im było lepiej, niż nam" — „żeby dzieci moje nie musiały się w życiu tak męczyć — jak my się męczymy". Czy świadome wysiłki rodziców, zwrócone ku przyszłości dziecka, zmierzają ku materjalnym czy ku duchowym wartościom, czy obejmują obie te dziedziny — zawsze przyświeca im jakaś myśl o przyszłości dzieci, zawsze więc w tym wypadku mówić możemy o ideologji wychowawczej. Otóż ideologja ta różna jest bardzo, zależnie od środowiska i celem badania wychowania, jako wytworu życia społecznego, byłoby między innemi określenie, jakie czynniki życia społecznego wpływają na kształtowanie się takiej lub innej ideologji, na utrwalanie się jej w tradycjonalizmie lub na jej przekształcanie się.

Obyczajowość wychowawcza wyraża się w środkach oddziałania świadomie używanych przez rodziców w zamiarze wychowawczym. Rodzaj i zasób tych środków różni się również, zależnie od środowiska społecznego. Obyczajowość wychowawcza polegać może na stosowaniu kar cielesnych lub duchowych, na napomnieniach i pouczeniach, na nagrodach i groźbach, na nakazach i zakazach, na oddziaływaniu za pomocą przykładu, za pomocą atmosfery domowej, oddziaływaniu na podświadomość i t. d. i t. d.

Trudno wyliczyć tu wszystkie środki i sposoby wychowawczego świadomego oddziaływania rodziców na dzieci. Charakterystycznemi będą tu: *zasób i rodzaj* środków oddziaływania. Jest on niewątpliwie zmienny i zależny od środowiska społecznego. Badania nad wychowaniem jako nad wytworem życia społecznego mogłyby oświetlić bliżej to zagadnienie: w jakim związku obyczajowość wychowawcza pozostaje z rozlicznemi czynnikami życia społecznego, z jakich źródeł czerpie wskazania dotyczące wyboru środków wychowawczych, a więc kiedy decydującym czynnikiem jest np. tradycja, kiedy naśladowanie otoczenia, wskazania nauki, własne i samodzielnie przemyślane kryterja i t. d. i t. d.

Zajmując w stosunku do wychowania, jako do wytworu życia społecznego stanowisko obserwacyjne, opisując jego typowe formy z uwzględnieniem tła społecznego, zmierzać się będzie ku ukształtowaniu *nauki o wychowaniu*, którą z założenia samego i z metod postępowania zaliczyć należy do *nauk socjologicznych*. Zdaje się, że budzić się już zaczyna coraz żywiej poczucie potrzeby takiej nauki. We Francji wyrazicielem tych potrzeb, gorącym rzecznikiem socjologji wychowania oddzielonej od teorii wychowania czyli pedagogiki, jest zmarły niedawno socjolog—Dürkheim. U nas

—warto zapoznać się z artykułami prof. Znanieckiego i dr. Mysłakowskiego *).

Nauka o wychowaniu czy socjologja wychowania nie mogłaby oczywiście zastąpić pedagogiki, inaczej bowiem jedna i druga stawiają zagadnienia. Pedagogika rozważa co czynić należy, ażeby osiągnąć powien cel idealny, nauka o wychowaniu bada, opisuje i wyjaśnia istniejące, realne stosunki na tle zupełnie określonego, konkretnego środowiska społecznego. Wychowanie byłoby wspólnym przedmiotem: pedagogiki—jako jego teorji — i socjologji wychowania — jako nauki o niem.

Pedagogika znalazłaby w socjologji wychowania nową podstawę naukową. Jak każda teorja poszukuje i pedagogika dla siebie podstaw naukowych i, jak dotąd, znalazła je przedewszystkiem w psychologji. Nie można w tej chwili przepowiadać w jakim stopniu nowa ta podstawa wpłynąć może na teorję wychowania i nie tego rodzaju teoretyczne rozważania będą przedmiotem tego krótkiego artykułu. Z teoretycznego punktu widzenia należałoby bowiem rozważyć jeszcze zagadnienie metod nauki o wychowaniu, ściśle związanych z metodami socjologji. Sprawa ta, zawiła i sporna, najeżona rozlicznemi trudnościami nie może być tutaj doraźnie rozstrzygnięta. Chodzi w tej chwili o coś zupełnie innego; poprostu o zwrócenie uwagi nauczycieli wychowawców na, tę właśnie rzeczywistość wychowania, istniejącą poza teorją, na ten rozdział między idealnemi celami pedagogiki a wychowaniem jako wytworem życia społecznego.

Spojrzenie na tę rzeczywistość uwolnić może wychowawcę od pewnego schematyzmu pedagogicznego, od abstrakcyjnego ujmowania zagadnień, które w oderwaniu od życia skazane są najczęściej na jałowość i czczą frazeologję.

Nauczyciele - wychowawcy, pracując w określonem środowisku społecznem, poznać powinni ideologję i obyczajowość wychowawczą danego środowiska. Poznać ją mogą przez objektywną, wolną od wszelkich uprzedzeń i z góry powziętych teoryj obserwację, która obejmie wychowanie na tle całokształtu warunków bytowania danej rodziny. Z tego rodzaju obserwacji powstać może dokładny opis i charakterystyka wychowania w danej rodzinie, czyli monografja. Monografje zaczerpnięte z różnych środowisk (miasto, osada, wieś, rodzina rzemieślnicza, robotnicza, małorolna, bezrolna i t. d. i t. d.) stanowiłyby materjał porównawczy, który przez zestawienie doprowadzić może do wniosku: w jaki sposób czynniki życia społeczno-ekonomicznego wpływają na kształtowanie się ideologji i obyczajowości wychowawczej. Nie każda monografja posiadać będzie oczywiście wartość naukową, ale spojrzenie na te objawy życia zawsze rozszerzyć może horyzont nauczyciela - wychowawcy, odsłoni mu skomplikowane formy zagadnień, które w ujęciu abstrakcyjnem wydają się proste, nauczy go, że wychowawca, zanim zaczyna oceniać i oddziaływać, winien uprzednio poznać i zrozumieć, gdyż znajomość i zrozumienie decyduje w wysokim stopniu o właściwym wyborze środków a więc i o skuteczności ich oddziaływania. Monografje charakteryzujące wychowanie uwzględniać muszą — jak się kilkakrotnie zaznaczało — całokształt warunków bytowania danej rodziny a jeżeli służyć mają jako materjał porównawczy — winny być opracowane według pewnego planu. Podajemy tutaj—tytułem próby—pewien plan dla obserwacji i opracowania monografji; starano się uwzględnić w nim wszystkie czynniki, mogące oddziaływać na ideologję wychowawczą rodziców i na ich obyczajowość.

Plan taki przedstawiałby się w następujący sposób:

1. Skład rodziny. Liczba osób (żyjących i nieżyjących). Wiek osób Zawód. Stan zdrowia.

2. Kultura materjalna. Stopień zamożności. (Zarobki). Warunki

*) Porówn. „Ruch Pedagogiczny" Nr.Nr. 1-2-9-10 i Kwartalnik Filozoficzny r. 1925.

mieszkaniowe. Czystość. Ubranie. Odżywianie. Skala potrzeb i wymagań.

3. *Charakterystyka osób* i charakterystyka stosunków rodzinnych w ogólności.

4. *Kultura duchowa rodziców.* (Wykształcenie. Tematy rozmów. Lektura). a) Potrzeby umysłowe, b) Kierunek zainteresowań, c) Udział w życiu społecznem i politycznem, d) Potrzeby religijne, e) Stosunki towarzyskie (sfera życia towarzyskiego, jego zakres), f) Potrzeby i upodobania estetyczne, g) Rodzaj i zakres rozrywek.

5. *Stosunek do dzieci* wogóle i do poszczególnych dzieci: (synów i córek) a) *ojca*, b) *matki*. Ideologja wychowawcza (myśl o przyszłości dziecka). Obyczajowość wychowawcza (środki oddziaływania).

6. *Stosunki wzajemne między rodzeństwem:* starszych do młodszych i odwrotnie. Braci do sióstr i odwrotnie. Poszczególnych dzieci pomiędzy sobą.

7. *Stosunek rodziców do szkoły i do nauczyciela.*

Podając schemat niniejszy, Redakcja „Pracy Szkolnej" pragnęłaby zachęcić Sz. Kolegów i Koleżanki do zapoczątkowania pracy w tym kierunku, jako pewnego rodzaju próby samokształcenia. Jednocześnie chętnie bardzo przyjmować będzie nadsyłane opracowania monograficzne, które przy zastosowaniu wyboru, stanowić mogą materjał porównawczy dla opracowania wniosków ogólnych dotyczących wpływu, jaki warunki społeczno-ekonomiczne wywierają na wychowanie. Monografje zaczerpnięte ze środowisk różnych pod względem etnograficznym i pod względem społeczno-ekonomicznym, stanowiłyby oczywiście najcenniejszy materjał, z takiego bowiem zestawienia możnaby dopiero wywnioskować, jakiego rodzaju czynniki decydują głównie o podobieństwach i różnicach w ideologji i obyczajowości wychowawczej.

Zapoczątkowanie takiej pracy powinno być dziełem nauczycielstwa, dla którego zagadnienia te są, ze względu na charakter pracy zawodowej, najbliższe i najbardziej żywotne. Nie roszcząc pretensji do wartości naukowej naszych badań i opisów traktować je powinniśmy jako pewnego rodzaju szkołę, metodę dokładnego poznania tych zjawisk, na które mamy oddziaływać sami jako wychowawcy.

M. L.

Wrażenia za szkół powszechnych w Szwecji.

Wiadomości nasze o Szwecji są bardzo powierzchowne, wiemy że stamtąd zapożyczliśmy system gimnastyki szwedzkiej i slöjd, w najlepszym razie czytało się coś niecoś Ellen Key, Karin Michaelis lub Selmy Lagerlöf. Mniej więcej z takim samym bagażem wyjechałem i ja do Szwecji, lecz wkrótce musiałem skorygować niektóre utarte, lecz fałszywe mniemania w miarę tego, jak uzupełniał się pierwotny blady i schematyczny obraz wrażeniami, stanowiącemi istotne i cenne przeżycia.

Nie będę opisywał poszczególnych szkół różnego typu, które zwiedziłem w Trälieborg, Malmö i Lund (szkoły powszechne, szkoła realna, seminarjum nauczycielskie, szkoła ćwiczeń), nie będę też podkreślał cech typowych skądinąd znanych, że w Szwecji kultura fizyczna i higiena stoją nadzwyczaj wysoko, *) że kładzie się wielki nacisk na pracę ręczną itd. Po-

*) Prócz łazienek, w szkołach powszechnych widziałem w jednej szkole osobny pokój do czyszczenia zębów.

staram się uwydatnić jedynie te momenty, które uderzyły mnie swą nowością i oryginalnością.

Wbrew oczekiwaniom, wszystkie zwiedzone przeze mnie szkoły nie były koedukacyjne. Uderzyło mnie to tembardziej, że istnieje szeroko rozpowszechniony pogląd, jakoby Szwecja była ostoją systemu wspólnego kształcenia obojga płci. Na podstawie zebranych informacyj wśród nauczycieli szkół powszechnych, seminarjum nauczycielskiego i profesorów uniwersytetu, przekonałem się jednak, że nawet teoretycznie Szwedzi nie są zwolennikami koedukacji; uprawiają ją na wsi jedynie ze względów praktycznych, natomiast w szkołach miejskich koedukacja nie jest stosowana. Zarzuty, które czyniono koedukacji, bynajmniej nie są natury moralnej. Szwedzka młodzież jest tak zdrowa i moralnie zrównoważona, że istotnych niebezpieczeństw koedukacja w sobie nie kryje, zwłaszcza w klimacie zimnym i dość surowym. Szwedzi są jej przeciwnikami raczej ze stanowiska pedagogicznego ze względu na typowe różnice, charakteryzujące mężczyznę i kobietę i na ich odrębne stanowisko w społeczeństwie. Pragną oni dostosować metody nauczania i wychowania do właściwości charakteru młodzieży, wydobyć maksymalny efekt, wyhodować typ mężczyzny i kobiety w ich niezatartych, niezamąconych przejawach. Nie będę się wdawał w krytykę tego stanowiska (koedukacja może być bardzo dobra w Polsce, a niewłaściwa w Szwecji), muszę jednak stwierdzić, że rezultaty, osiągnięte przez szwedzką szkołę powszechną, są wprost imponujące, a sam system wychowania i kształcenia jeszcze bardziej ujmuje przy bliższem zetknięciu się. Po zwiedzeniu lekcji gimnastyki w klasie chłopięcej i lekcji „techniki mowy" w klasie żeńskiej, przekonałem się, że te same rezultaty nie dałyby się osiągnąć w klasie mieszanej. Tam — żywiołowy, piękny w swej swobodzie, tryskający siłą i radością życia wylew energji chłopięcej, tu—melodyjność czystych, dźwięcznych głosów, plastyka ruchów miękkich i zaokrąglonych. Lekcję tę chciałbym jeszcze omówić w związku z drugiem, ważnem zagadnieniem wychowania estetycznego. Dużo się rozprawia o wychowaniu estetycznem, lecz zazwyczaj w sposób sztuczny i teoretyczny. U nas w Polsce usiłowania te sprowadzają się do wywieszenia kilku ładnych obrazków na ścianach, do sporządzenia papierowych „pająków", do ozdobienia ścian kolorowemi fatałaszkami, w najlepszym razie: do zwiedzenia wystawy lub pięknych okolic kraju. Piękno importowane z zewnątrz, szybko traci urok, powszednieje, staje w jaskrawej sprzeczności z brzydotą całego otoczenia, a co najgorsze, z brzydotą własnych myśli, uczuć i uczynków, które gnieżdżą się tuż obok w duszach dziatwy i nauczyciel. Z tego punktu widzenia szkoły nie są estetyczne ani u nas, ani w Niemczech, ani w Szwajcarji. Bodaj że w Skandynawji jedynie odczuwa się w szkole tchnienie piękna, które nie jest estetyzowaniem życia, lecz raczej odblaskiem piękna wewnętrznego, które ludzie noszą w sobie. Jest ono rozlane w całem życiu, w urządzeniu wewnętrznem domów, na ulicach, w sklepach, w każdym szczególe. Różnica rażąca zaznacza się zwłaszcza, gdy się przyjedzie do Szwecji z Niemiec, z tego kraju złego gustu. Trafnie scharakteryzował Szwedów p. Holm, polski konsul w Malmö: „my Szwedzi we wszystkiem lubimy linje proste i szlachetne". Wrażenie to, dobitne i jasne, towarzyszyło mi w moich wędrówkach szwedzkich, a spotęgowało się jeszcze bardziej na lekcji w „Klosterskola" w Lundzie. Trafiłem do VI oddziału szkoły żeńskiej na lekcję panny Nielsen. Mój szwedzki język nie dopisał mi i tym razem, tak że nie wiedziałem, na lekcji jakiego przedmiotu się znajduję. Zaciekawienie wzrosło tem bardziej, że do samego końca nie mogłem się zorjentować, taką dziwną i niesamowitą była to lekcja. Nauczycielka na samym początku wyjaśnia sposób oddychania (klatką piersiową i przeponą brzuszną), przyczem dziewczęta obserwują to na sobie kładąc prawą rękę na piersi, lewą w okolicy brzucha. Jedna dziewczynka kładzie się na podłodze, na długą chwilę zupełna cisza panuje w kla-

sie. Jestem przekonany, że trafiłem na lekcję anatomji lub higieny. Lecz oto dzieci, wślad za nauczycielką, zaczynają powtarzać jakieś dziwne wyrazy: „mónnemannemil, mónnemannemil..." wpierw cicho i powoli, potem coraz szybciej i głośniej. Mowa stopniowo przechodzi w śpiew: „gönna, gönna, powagen möd - o - o - o -". Zdaje mi się, że słyszę szum morza, szemranie fali, nabiegającej na brzeg, wreszcie wszystko ustaje. Omyliłem się widocznie, jestem na lekcji śpiewu. Dziewczęta kładą przed sobą lusterka i zaczynają obserwować pozycję narządu mowy. Nauczycielka tłomaczy o rezonansie, o stopniowej przemianie samogłosek. Dziewczęta ćwiczą i powtarzają rozmaite dźwięki. Jestem zupełnie zdezorjentowany. Widocznie jest to lekcja fonetyki, lecz jakżeż ona dziwnie wypada. Klasa zaczyna chórem czytać balladę „Landet Vitavall" z inscenizacją. Czystość i dźwięczność głosów dziewczęcych, oddanie muzyki rytmu, subtelna intonacja przy nadzwyczajnem zgraniu klasy, nadają tej deklamacji piętno prawdziwego artyzmu. Nauczycielka czyta nowy wiersz, widocznie nieznany klasie; dziewczęta powtarzają go chórem wiernie i pewnie. Niema analizy gramatycznej, ani interpretacji logicznej, wiersz jest traktowany jako całość, jako dzieło sztuki, nie jako tekst, lecz jako utwór słowa mówionego. Chodziło widocznie o wydobycie zawartego w nim piękna, o muzykalne oddanie jego formy, o subtelne i intymne przeżycie estetyczne. Nie wątpię ani na chwilę, że cała klasa i każde dziecko w osobności istotnie przeżywało piękno zarówno formy, jak i treści ballady. Wyczuwało się to z przejęcia, z jakiem wiersz był recytowany, z modulacji głosu, z wyrazu twarzy rozpromienionych, wreszcie z tej uroczystej ciszy, w której klasa była pogrążona. Było to estetyczne i jedynie właściwe ustosunkowanie się do poezji. Szwedzi nazywają ten przedmiot „techniką mowy" i uprawiają go we wszystkich klasach szkoły powszechnej, począwszy od pierwszej aż do siódmej włącznie. Nie dziw też, że osiągają w tem wyniki zdumiewające. Jabym nazwał ten przedmiot raczej „estetyką mowy". Chodzi tu oczywiście o dwie rzeczy: po pierwsze o kulturę języka ojczystego, o świadome hodowanie jego formy, wydobywanie z utworów poetyckich zawartego w nich piękna i uprzystępnienie go dzieciom, po drugie o uduchowienie samych dzieci, podnoszenie ich do wyższego poziomu kultury estetycznej. „Estetyka mowy" daje piękny wyraz słowu mówionemu i zarazem modeluje duszę dziecka, czyniąc ją wrażliwą na piękno. Podobne traktowanie słowa ludzkiego nie powinno być oczywiście sztucznem, deklamacyjnem, retorycznem. Nie było też śladu jakiegokolwiek patosu w recytacji ballady, przeciwnie, cechowała ją szlachetna prostota i naturalność, operowanie najmniejszym zasobem środków ekspresji, umiejętne posługiwanie się głosem, wdzięk ruchu naturalnego. Mimowoli przychodziło na myśl barbarzyństwo, uprawiane u nas na lekcjach języka ojczystego. Utwór mówiony, traktowany jako bezduszny, martwy tekst, dyssekowany na cząstki i cząsteczki dla dokonywania rozmaitych operacyj analitycznych, wynajdywanie związków gramatycznych pomiędzy poszczególnemi cząstkami tam, gdzie chodzi jedynie o całość, logiczna interpretacja, wyszukiwanie tak zwanych „obrazków" wówczas, gdy chodzi nie o myślenie logiczne, lecz o przeżycie estetyczne, omawianie szeroko i długo treści utworu, podczas gdy przeciwnie, należy przeżyć go intymnie, bez żadnych komentarzy. Jakież to jałowe postępowanie, zabijające ducha samego utworu. Zanudzamy młodzież, obrzydzamy jej mowę ojczystą. Trzeba powiedzieć otwarcie, że zbyt daleko posunięta analiza i niewłaściwe traktowanie utworów literackich w szkołach polskich doszczętnie zabija umiłowanie przez młodzież języka ojczystego, obrzydza „Pana Tadeusza" tak samo, jak obrzydziła szkoła rosyjska „Eugenjusza Oniegina". Podobne refleksje mimowoli przychodzą na myśl pod wrażeniem przeżyć, które wyniosłem ze szkoły szwedzkiej. Tężyzna i oryginalność rasy skandynawskiej, umiar wewnętrzny i subtelna wrażliwość na piękno, czynią Skandynawów

przodownikami w sprawach wychowania. Już nieraz z fjordów i gór skandynawskich dął świeży wiatr, orzeźwiający nasze kontynentalne powietrze. Nie mogę się oprzeć wrażeniu, że i w przyszłości Skandynawja stworzy wzory, które promieniować będą innym narodom.

S. M. Studencki.

Dyskusja.

GEOGRAFJA A HISTORJA.

W 3-cim numerze „Pracy Szkolnej" w artykule p. t.: „Geografja a historja w kl. V szk. powsz." autor zapytuje na wstępie, jak pogodzić programy geografji i historji? I wyraża przypuszczenie, że po lekcjach historji o ludach jaskiniowych geografja będzie „musztardą po obiedzie".

Z tem powiedzeniem zgodzić się nie można. Przedewszystkiem geografja nie uczy o ludach jaskiniowych, pozostawiając to historji; powtóre, geografja nie jest przyprawą do historji lecz ma swój własny, bardzo rozległy i wszechstronny teren badania—krajobraz, na tle którego rozpatruje także człowieka współczesnego w związku ze wszystkiemi, otaczającemi go zjawiskami geograficznemi i wzajemny wpływ, jaki wywierają na siebie warunki geograficzne i człowiek.

W dalszym ciągu autor wyżej wymienionego artykułu zapytuje, jak pomyśleć historję bez geografji? Twierdzi, że te dwa przedmioty powinny się wzajemnie uzupełniać i jeden bez drugiego pomyśleć się nie da. Twierdzenia te idą za daleko. Geografja obchodzi się bez historji *), a korzysta z rozległej dziedziny nauk przyrodniczych, matematycznych i społecznych. W oddz. V np. cały materjał zimowy z przyrody o roślinach i zwierzętach różnych stref kojarzy się z działem geografji o krajobrazach tychże stref. W oddz. IV krajobraz górski, lasy itp. z geografji, a z przyrody rośliny i zwierzęta górskie, leśne i t. d. Przy nauce o atmosferze, klimacie, wodach, roślinach i zwierzętach trzeba często odwoływać się do wiadomości z przyrody. A rozdziały geografji o kulistości ziemi, o siatce geograficznej, skali, podziałce i wogóle cały dział geografji matematyczno - astronomicznej dostarczają pod postacią zadań geograficznych, ogromnie interesujących dla dzieci, sporo materjału do lekcyj rachunków. I odwrotnie: dział geometrji o skali kojarzy się z odnośnym rozdziałem geografji. Słowem, koncentracja geografji z przyrodą i matematyką jest bez porównania realniejsza, niż z historją. Słusznie też wykłady geografji odnoszą do wydziału nauk przyrodniczych, a nie humanistycznych.

Jeżeli zaś chodzi o rasy ludzkie i ludy jaskiniowe, lub pierwotne, to między niemi jest tyle wspólnego, że pewne plemiona niektórych ras żyją jeszcze dziś w stanie pierwotnym, co służy raczej do wnioskowania przez podobieństwo, które historja czerpie z etnografji lub etnologji, o życiu dawnych ludów pierwotnych, a ta sama nauka daje także geografji materjał do wiadomości o rasach ludzkich. Prócz tego, jeszcze mapa jest wspólną pomocą geografji i historji, a pozatem — mało co więcej. Przez to lekcje geografji o współczesnych rasach ludzkich, po lekcjach historji o dawnych ludach pierwotnych, będą zupełnie na miejscu.

Natomiast możnaby zgodzić się na przesunięcie historji powszechnej do kl. VI, co umożliwiłoby przerobienie w klasie V części geografji szczegółowej, odciążyłoby program geografji klasy VI i dałoby pewne wiado-

*) Autorowi pierwszego artykułu chodziło o to, że nauka historji z trudnością obywa się bez znajomości geografji, a ściślej mówiąc bez umiejętności czytania mapy. (Przyp. Red.).

mości antropo - geograficzne i znajomość map dla lepszego zrozumienia historji powszechnej (tak, zdaje się, jest ułożony program gimnazjum niższego). Ale zamiast powierzać naukę historji i geografji w kl. V jednemu nauczycielowi, korzystniej jest, aby ten sam nauczyciel wykładał geografję i przyrodę lub i matematykę, tembardziej, że bez znajomości przyrody nie można być dobrym nauczycielem geografji, a i biegłość w matematyce geografowi przydaje się. Bezwzględnie zaś szkodliwem jest używanie przez dzieci podręczników do nauki geografji, szczególnie w klasie V, gdzie przeważa pierwiastek rozumowy tej nauki, gdyż podręcznik w takich wypadkach prowadzi do werbalizmu. *Szt.*

Sprawozdania i oceny.

A. NAJNOWSZE ELEMENTARZE.

Rok bieżący nie przyniósł nic nowego w dziale nauki czytania i pisania choć nowych elementarzy wyszło o wiele za dużo.

Mamy nowe wydanie „Elementarza powiastkowego dla dzieci" Marjana Falskiego z obrazk. Kamila Mackiewicza. (Książnica. Cena 1.20). To nowe wydanie, XI z rzędu, różni się od dawniejszych formatem podłużnym, lecz nieco mniejszym. Rozumiemy tę oszczędność papieru ze względu na taniość książki, a jednak żałujemy, że stronki są tak bardzo wypełnione. Ratują sytuację ramki, wyodrębniające wyrazy podstawowe i bardzo umiejętne rozmieszczenie materjału, dające wyraźne obrazy wzrokowe. Obok nowego wydania elementarza witamy też obszerniejsze od dawnych „Wskazówki metodyczne do XI wydania elementarza powiastkowego dla dzieci" wraz z nadzwyczaj cennemi „Uwagami fonetycznemi" T. Benniego.

Szkoda wielka, że tych uwag nie czytają uważnie autorzy licznych nowych elementarzy — uniknęliby niejednego błędu, choć niewątpliwie upodobniliby bardziej jeszcze swe dzieła do wzoru, którym jest dziś dla Polski elementarz Falskiego.

„Mój elementarz" J. Chrząszczewskiej i J. Porazińskiej (W-wa Biblioteka Polska, cena 1,40), wprowadza przyjemną nowość: obrazki kolorowane. Jeśli idzie o wartość artystyczną, daleko im do ilustracyj Mackiewicza w elementarzu Falskiego, ale dzieciom niewątpliwie więcej się będą podobały. Należy mimo to zaprotestować przeciw nieszczęsnemu nosowi, rękom, narysowanym jak na reklamach maści, leczących czerwoność i inne defekty skóry, przeciw dymówi na tle dachu i t. p. Jako nowość autorki zalecają w „Uwagach dla nauczających" rozpoczynać lekcje bez elementarza, organizując gry, zastosowane do piosenek, w których powtarzają się pierwsze wyrazy, analizowane, pisane na tablicy, w powietrzu i na kartkach papieru, lepione z gliny, układane z patyczków. Po paru takich lekcjach dopiero dzieci dostają książkę i cieszą się, że umieją odczytać pierwsze strony. Pomysł to nie nowy, ale bardzo dobry; dobre jest urozmaicanie nauki elementarzowej, powiązanie jej z zabawą, robotami, rysunkiem, dobre są też, choć nie zawsze wierszyki w drugiej połowie książki. Tekst początkowy za to bardzo niedołężny, sztuczny, a nieraz wprost błędny językowo. Tak np. przyimek *mimo* używany jest stale cudacznie: Wala mimo muru. Wala mimo rowu. Nie wiem też, czy nie rażą zmysłu językowego autorek takie zdania: u rowu mur, a u muru ul, u ula rama. Ile lat u Wali. Choć elementarz nie jest ułożony metodą wyrazową, tylko głoskową, należy się jednak liczyć z obrazem wzrokowym wyrazów i dlatego za fatalny pomysł metodyczny uważamy takie zestawienia: waga

wa — ga

— g —

Należy też coprędzej poprawić pewne błędy w uwagach dla naucza-

jących, bowiem litera nie brzmi (str. 15) i nie są spółgłoskami, lecz literami złożonemi sz, cz, rz, (str. 12).

„Szkoła powszechna — elementarz i czytanki dla oddziału pierwszego". (Wydawnictwo Polskiej Macierzy Szkolnej. W-wa, Księgarnia Polska. Cena 1 złoty). Elementarz ten ułożyli: Jan Kornecki, Józef Stemler, Józef Wierzejski — rysunki wykonała Wanda Romejkówna.

Zaczyna się od wyrazów pojedyńczych, a zdania bardzo długo są niezdarne, mało z sobą związane, do końca zaś nieciekawe. Fatalne stylowo jest nadużywanie zaimka: on i budowa zdań zupełnie niepolska, np.: Nero leży koło wody, on służy swemu panu. Podobnież nie brzmi czysto po polsku: Adam ma nowe futro, stare *dał* do kufra. Nie można również powiedzieć, aby ta wiadomość o futrze była zbyt interesująca dla dzieci.

Interesującemi nie są też czytanki w II części książki, zaczynające się od stereotypowej „Rodziny" z owemi wielkiemi prawdami: „Ojciec i matka to rodzice. Bracia i siostry to rodzeństwo". Wiele opowiadań i wierszyków znamy ze swego dzieciństwa, niektóre są miłe, ale ton ogólny mentorsko - moralizatorski. Jest nawet zbyt już, jak na nasze czasy, wiekowa „Bajka" o psince, którą grzeczności laska nauczyła. Pamiętamy dawne określenie, że w bajce mówi się o zwierzętach, a myśli się o ludziach, stąd obawa, aby nauczyciele w danym wypadku nie korzystali zbytnio z morału, zwłaszcza, że książka do pogadanek moralnych usposabia.

Zakład Narodowy imienia Ossolińskich wzbogacił Polskę w roku 1925 dwoma elementarzami J. Królińskiego i W. Kucharskiego, które się różnią kolorem okładki i napisem na niebieskiej: Elementarz (metoda wyrazowa), na żółtej: Elementarz (metoda dźwiękowa). Jest też różnica ceny: książka żółta 1,90 niebieska 2,20. W metodzie dźwiękowej samogłoski podane są na 3 stronach, w wyrazowej na 5-iu. W dźwiękowej jest tylko pismo aż do str. 36, w wyrazowej i druk i pismo jest od początku. Poza tem ani żadnej różnicy w metodach, ani żadnej metody wogóle dopatrzyć się nie mogliśmy. Tekst czytanek w obu książkach jest jednakowy; obie mają kolorowe, bardzo ładnie wykonane, obrazki: Matkę Boską i Orła białego. One to zapewne wpłynęły na wysoką cenę elementarzy i mają wpływać na ich pokupność. Sądzimy, że to już jak na dzisiejsze czasy zbyt mało a zbyt wiele liczenia na naiwność ludzką.

Emil Jarmulski — „Elementarz realny". Wskazówki do wytworzenia elementarza własnego. Wydawnictwo Książnicy Naukowej w Przemyślu.

Autor bardzo krytycznie odnosi się do istniejących elementarzy. Gani obrazki, dowodząc, że dają one spaczone wyobrażenia o przedmiotach realnych, które jedynie powinny być podstawą nauczania — inaczej służymy metodzie „ikono - werbalnej". Nauczyciel sam powinien tworzyć elementarz, co zaoszczędzi kosztów rodzicom i zmniejszy „sztuczność szkoły", opartą na „pomocach pomysłowych".

Uczenie bez elementarza znane jest i w teorji i w praktyce; wymaga to niewątpliwie wielkiej pracy i twórczości ze strony nauczyciela, nie jest więc, jeśli idzie o zastosowanie masowe, praktyczne. P. Jarmulski jednak daje po wyszczególnieniu metod: głoskowej, zgłoskowej i wyrazowej, z których żadnej nie uznaje, swój materjał wyrazowy do elementarza z uwzględnieniem następczości, trącącej nieco myszka, jeśli np. chodzi o zbieg spółgłosek. I cóż się okazuje? Oto w jego słowniku wiele jest wyrazów, które dzieci zrozumieją chyba przy pomocy obrazka — inaczej metoda będzie już nie ikono - werbalna ale wprost werbalna. Oto niektóre z tych wyrazów: jar, sum, muł, fara, huta, jeleń, hotel. Ponoć łatwiej o krytykę, niż o czyn. Krytyki dużo jest w książce p. Jarmulskiego i z różnych dziedzin; są niektóre uwagi bardzo słuszne, ale brak określonej myśli twórczej, a bez niej trudno tworzyć elementarz.

Wł. Weychert - Szymanowska.

B. „KSZTAŁT I BARWA".

Z radością witamy wznowienie tak cennego pisma, szerzącego kulturę i popularyzującego sztukę, jak to pięknie ilustrowane, w ujmującej szacie zewnętrznej czasopismo, o artykułach głęboko pomyślanych ze stanowiska sztuki rodzimej, przystosowanej do potrzeb szkoły. Na pierwszej karcie widnieje piękna barwna winieta, przedstawiająca dwie wstęgi łowickie, dalej ciekawe nadzwyczaj w ujęciu „studja z natury" uczniów gimnazjum im. Jagiełły w Krasnymstawie lubelskim, portret pułkownika węgierskiego — pendzla St. Matzkego, „Idylla leśna" i inne. Zeszyt I zawiera następujące artykuły. Od Redakcji: „Wznowienie wydawnictwa". — St. Matzke „Stosunek rysunku do nauczania innych przedmiotów". — Kazimierz Rostynowicz „Praca ręczna w szkole średniej". — Juljan Kot „Swojski ornament w szkole średniej". — Stanisław Matzke „Kształcenie nauczycieli rysunku". Wreszcie sprawozdania i przegląd literatury fachowej. Wszystkie artykuły cenne, jako wskazówki fachowe; należy je gorąco polecić nauczycielstwu. Cena numeru 2 zł. 70 gr.

Adres Redakcji i Administracji: — Lwów — skrzynka pocztowa 45. Wydawca i redaktor: Stanisław Matzke.

Marja Smulikowska.

DO CZYTELNIKÓW.

Zarząd Sekcji Pedagogicznej Zw. Pol. Naucz. Szk. Powsz. podaje do wiadomości Sz. Kolegów i Koleżanek, że na walnem zebraniu członków Sekcji z dn. 25 września r. b., po złożeniu sprawozdania z działalności dotychczasowego Zarządu (patrz Sprawozdanie: „Głos Nauczycielski" Nr. 15-16-17, październik, str. 364) odbyły się wybory nowego Zarządu. Skład nowego Zarządu jest następujący: p.p. Baranowska Anna, Librachowa Marja (przew.), Makuch Karol, Oderfeldówa Cecylja, Statlerówna Helena, Usarkowa Stefanja, Walawska Helena i Zylberowa Dorota.

Przy Sekcji Pedagog. powstała specjalna Komisja Programowa pod przewodnictwem p. Heleny Stattlerówny; wszelkie prace programowe, nadsyłane pod adresem Sekcji Pedagogicznej, przekazywane są Komisji Programowej.

Redaktor: MARJA LIBRACHOWA.

Wydawca w Imieniu Związku Polskiego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych i redaktor odpowiedzialny: ROMAN TOMCZAK.

Odbito w Drukarni „Robotnika" Warecka 7.